

La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente

Teresa Colomer | Universitat Autònoma de Barcelona

Felipe Munita | Universitat Autònoma de Barcelona / Universidad Católica de Temuco

Se presentan algunos resultados de un estudio exploratorio de las trayectorias de lectura de maestros en formación, que ayudan a establecer el perfil lector del actual alumnado de Magisterio, a la vez que ofrecen pistas para valorar los elementos que constituyen la autoimagen lectora a lo largo de la infancia y adolescencia. La convergencia de resultados de la investigación en este ámbito cuestiona tanto los procesos de formación inicial de los docentes como la posibilidad de éxito de su futura mediación lectora, si no se aborda su propia lectura, lo que supone un importante desafío para los procesos de formación docente en educación literaria.

Palabras clave: hábitos lectores, relatos de vida, formación inicial docente, mediador de lectura. .

This paper presents some of the results of an exploratory study that looks into the reading itineraries and habits of trainee teachers at the Autonomous University of Barcelona. It also sets out a series of hints for assessing which aspects make up children's image of themselves as readers during their childhood and adolescence. The findings reveal shortcomings in teacher training in literature and questions what future success these teachers might have as mediators between children and literature if they are not readers themselves, something that poses major challenges for training teachers in literary education.

Keywords: reading habits, life stories, initial teacher training, reading mediator.

Cet article présente quelques résultats d'une étude sur les trajectoires et les habitudes de lecture des Maîtres d'école en formation à l'Université Autònoma de Barcelona qui cherche d'une part à établir quels sont les profils de lecture des futurs enseignants et, d'autre part, à évaluer quels sont les éléments constructifs de leur propre image en tant que lecteurs durant leur enfance et leur adolescence. Les résultats de cette étude soulignent les carences de la formation des enseignants et remettent en question le futur succès de ces enseignants en tant que médiateurs entre les enfants et la littérature sans aborder leur propre itinéraire de lecture. Tout cela suppose un grand défi pour les processus de formation des futurs enseignants dans le domaine de l'éducation littéraire.

Mots-clés : habitudes de lecture, récits de vie, formation initiale des enseignants, médiateur de lecture.

1. La lectura de los docentes en formación

La formación en educación literaria y literatura infantil y juvenil de los futuros docentes se nutre, para ser realmente efectiva, de una experiencia lectora previa que dialogue con las actividades didácticas propuestas. El diseño de los programas de formación suele partir de la idea de que los futuros mediadores son lectores expertos, pero actualmente contamos con datos suficientes para poner esto en entredicho, tanto a nivel de sus hábitos personales de lectura (Chartier, 2004; Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Vélez y Rapetti, 2008; Granado, Puig y Romero, s/f) como de sus saberes y su capacidad de interpretación sobre los textos literarios (Silva Díaz, 2001a, 2001b; Duszynski, 2006; Díaz Armas, 2008).

Así, por ejemplo, según la investigación de Larrañaga *et al.* (2008), sólo un 7,7% de los estudiantes de Magisterio son lectores habituales. El déficit formativo que ello implica hace muy difícil que esos futuros docentes ejerzan su misión de mediadores de la lectura y provoquen el *efecto espejo* (Manresa, 2009) que se ha observado respecto de la influencia de las conductas lectoras de los profesores en niños y jóvenes, y que puede ser decisivo en la conformación de sus trayectorias personales de lectura. Si la investigación educativa reciente (Cremin *et al.*, 2008) ha destacado la continuidad que existiría entre profesores lectores y alumnos más motivados y comprometidos con la lectura, cabe señalar que menos de uno de cada diez futuros maestros españoles estaría en condiciones de provocar esa motivación o ese efecto espejo en sus alumnos. Parece, pues, que tendemos a dirigirnos a unos sujetos ideales con un discurso didáctico que circula en paralelo a sus posibilidades de diálogo e interiorización.

Asimismo, algunas de las investigaciones citadas revelan importantes dificultades por parte del futuro profesorado en la valoración y selección de libros para leer en el aula, así como en articular una lectura literaria experta, atenta tanto a la arquitectura de los textos como a los caminos de recepción que éstos dibujan. Lo anterior engarza con la precaria experiencia lectora observada más arriba, pero tiene también importantes implicancias para la formación inicial, que parece no responder al objetivo de formar mediadores capaces de guiar los procesos de comprensión e interpretación literaria en la escuela. En suma: la experiencia lectora de los futuros maestros, así como sus capacidades para dinamizar los textos literarios en el aula, se yergue como uno de los nuevos desafíos que debe enfrentar la didáctica de la literatura.

2. Una investigación sobre la lectura de nuestros alumnos

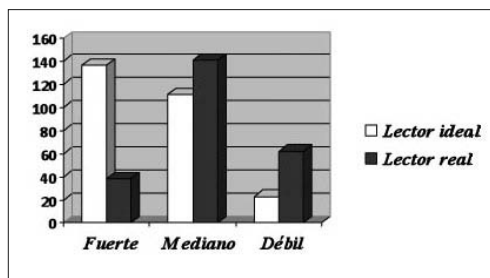
Decididos a profundizar en el conocimiento literario de nuestros alumnos, emprendimos un estudio exploratorio, de carácter hermenéutico-interpretativo, con el objetivo de obtener una descripción del bagaje de lecturas literarias de los estudiantes de Magisterio y establecer un perfil lector generacional a partir del análisis de sus historias de vida lectora. La muestra la constituyeron más de trescientos estudiantes de Magisterio de la Universidad Autónoma de Barcelona, pertenecientes a siete promociones de la última década, quienes respondieron con un texto escrito a la consigna: «Describir mi vida lectora desde la infancia hasta la actualidad». Cabe consignar que los datos obtenidos (una mirada diacrónica de los recorridos lectores de los estudiantes) corresponden a construcciones discursivas que no siempre coinciden con la realidad, pero que igualmente ofrecen infor-

mación relevante acerca del camino lector de quienes serán los futuros docentes de infantil y primaria. Un análisis mixto (estadístico y de contenido) nos ayudó en la construcción de un *perfil lector generacional*, así como en la obtención de información detallada sobre algunos puntos de particular interés, cuyos resultados se presentan sintetizados a continuación.¹

2.1. El lector: discursos y prácticas no siempre coincidentes

De forma espontánea, la mayoría de los estudiantes (un 85% de la muestra) hicieron una valoración explícita de su nivel lector y, como vemos en el cuadro 1, la autopercepción de su relación con la lectura (lector ideal, LI) resulta bastante positiva. Pero también se observa que, si consideramos las prácticas lectoras reales que mencionaron² (lector real, LR), la situación cambia notoriamente.

Esta *distorsión* parece producida por el valor social de la lectura, ya que en las declaraciones de los estudiantes se observan abundantes huellas de un discurso oficial aprendido, presente en frases como «*leer es muy importante*» o «*te enriquece en muchos sentidos*», en la declaración de intenciones sobre la mejora de su práctica futura y en la mención de la falta de tiempo para justificar hábitos lectores que los mismos sujetos aprecian como deficitarios, manifestando que relegan la lectura libre a periodos vacacionales, pero integrándola en la exposición de sus itinerarios de lectura aun cuando, en estricto rigor, no sea una práctica que realizan cotidianamente.



Cuadro 1. Perfil de los estudiantes según LI y LR

2.2. El recuerdo de lectura en el hogar

Prácticamente la mitad de los estudiantes aludieron al entorno familiar para explicar su itinerario inicial de lectura, y una amplia mayoría (79,7%) lo hizo positivamente, destacando al respecto la situación de lectura de cuentos antes de dormir y la figura de un adulto cercano como mediador y modelo de lectura.

El análisis muestra una estrecha relación entre los estudiantes que, al menos en el discurso de autovaloración, se declaran buenos lectores y las experiencias lectoras positivas en el entorno familiar de la primera infancia. A la inversa, los que se declaran lectores precarios parecen provenir de entornos familiares en los que no existieron prácticas, ambientes ni modelos lectores significativos o recordables en ejercicios como éste. Por su parte, al focalizar en los «lectores reales», observamos que un buen entorno lector familiar en la primera infancia no asegura lectores *fuertes* en la etapa adulta. Así pues, analizados los relatos de los estudiantes, es posible concluir que los recorridos lectores son discontinuos: las prácticas de lectura no son siempre estables, varían de una etapa de vida a otra, y las causas de esos cam-

1. El reporte completo de investigación, con la exposición de la metodología utilizada y la presentación más detallada de los resultados, puede verse en Munita (en prensa).

2. El análisis de los «discursos y prácticas» sobre la lectura llevó a distinguir entre la autopercepción del nivel lector de los estudiantes (lector ideal) y su caracterización a partir de la observación de las prácticas lectoras actuales mencionadas (lector real).

bios responden a distintos factores (personales, escolares, sociales, etc.). Asumida esta discontinuidad, es difícil otorgar a esas primeras experiencias de lectura un poder que garantice hábitos lectores fuertes a los veinte años.

No obstante, creemos que los resultados de esta investigación confirman la importancia del entorno familiar en la iniciación lectora de los niños y en su posterior desarrollo como lectores, pues si bien esta experiencia inicial no otorga ese *certificado de garantía* mencionado, sí se observa que todos los buenos lectores reales, salvo una excepción, provienen de entornos familiares que los acercaban a la lectura. Por su parte, los lectores reales *débiles* se dividen indistintamente entre aquellos que gozaron de hogares lectores y aquellos que provienen de un entorno en el que no se motivaba a leer.

2.3. La visión de la lectura en la escuela

Uno de cada cuatro estudiantes se refirió explícitamente a la lectura prescriptiva escolar. Muchos de ellos (52%) lo hicieron aludiendo a su papel en la desmotivación progresiva, hasta el punto de construir un discurso estándar en el cual la escuela (especialmente en la ESO y el bachillerato) es vista como el periodo en el que se perdió el gusto por la lectura, idea que constituye una de las *marcas* del perfil lector generacional construido. En contraparte, sólo un 22% valora positivamente las lecturas prescritas, entendidas como una interesante instancia de descubrimiento y ampliación del corpus.

También surgieron datos interesantes sobre la figura del profesor y la biblioteca de centro, ítems cuya valoración contrasta con el discurso negativo predominante en relación con la escuela. Así, los recuerdos hacia el profesorado relatan la capacidad de determinados docentes para integrar su propia relación afectiva con la

literatura en sus prácticas didácticas, mostrando un entusiasmo que motivaba y *contagiaba* a los alumnos. Por su parte, la biblioteca escolar obtuvo escasas menciones, pero todas fueron positivas: se recuerda como una atractiva instancia de encuentro con el libro y, sobre todo, como un espacio de lectura libre, por placer y sin evaluaciones posteriores.

Ahora bien, si se observan estos resultados respecto de los «lectores reales», todo parece indicar que el grupo de buenos lectores no comparte el discurso negativo asociado a la escuela. Al contrario, un 71,4% de lectores *fuertes* avalan las lecturas obligatorias, e incluso la evaluación posterior de éstas, cifra que baja a un 21,7% en el lector *mediano* y a un 10% en el lector *débil*. Otra observación interesante es que la biblioteca escolar no es un patrimonio exclusivo de los buenos lectores, como podría pensarse: el lector *fuerte* no la incluye en sus valoraciones. Son los lectores *medianos*, principalmente, y los lectores *débiles*, en menor medida, quienes la recuerdan de manera positiva. De sus explicaciones se deriva que, en un contexto de tensión entre lectura libre y obligatoria, quienes se sienten más incómodos con las prácticas lectoras del aula encuentran en la biblioteca su espacio propio de lectura *libre*. Pero cabe recalcar que, si bien la biblioteca representó un espacio de acercamiento al libro y a la lectura para esos alumnos, éste no se ha sostenido necesariamente con el tiempo, pues quienes la valoran positivamente no han devenido lectores *fuertes* en la actualidad.

2.4. Las lecturas actuales

La gran mayoría de las referencias a autores u obras leídas en la actualidad son para el *best-sellers* (112 menciones) o las lecturas de estudio (60 menciones), quedando en un espacio se-

cundario la literatura canónica (27 menciones) y la literatura infantil (10 menciones). Es decir, el perfil lector estándar es, con mucha diferencia, el de un lector de *best-sellers*, lo cual se confirma al revisar los títulos más mencionados: *El código da Vinci*, de Dan Brown, *Los pilares de la tierra*, de Ken Follet, y *La sombra del viento*, de Carlos Ruiz Zafón, lideran una lista donde también aparecen obras como *Harry Potter*, *Ángeles y demonios*, *Memorias de una geisha* y *Crepúsculo*, títulos que se repiten continuamente en las investigaciones citadas más arriba.

Esto, por supuesto, implica un fuerte proceso de homogeneización y estandarización de lecturas, que, sin embargo, parece no ser percibido por muchos de los estudiantes, que con frecuencia recalcan la supuesta amplitud de sus lecturas. Un elemento importante para esta discrepancia proviene del uso de clasificaciones temáticas de sus lecturas: *amor*, *terror*, *misterio*, *aventuras*, términos que no son sino un desglose de la *novela tipo* de los escritores superventas. Así, aun en quienes declaran gustar de la lectura, se observan graves confusiones al hablar del corpus, ausencia de un metalenguaje de cierta entidad para referirse a los libros, así como una formulación de los gustos literarios personales según criterios temáticos y comerciales. Su falta de conocimientos literarios condiciona también sus criterios de selección, de manera que, cuando aluden a ellos, muchos citan estrategias comerciales como la extensión o la portada, que difícilmente podrían llevarlos hacia nuevas experiencias de lectura.

La mayoría de los estudiantes se definen, pues, tanto por unos gustos muy restringidos como por el desconocimiento del sistema literario en el que se insertan las obras. Como sabemos, cada corpus exige unas determinadas competencias de lectura que también

ayuda a crear, de manera que el *best-sellers*, como género único o mayoritario al cual acceden los estudiantes, los encasilla en un tipo de lectura definida por el vertiginoso ritmo de los acontecimientos, la sensación inicial de *enganche* y el rápido consumo de una gran cantidad de páginas, elementos a los que aluden repetidamente como aspectos positivos cuando describen sus lecturas. No resulta extraño, entonces, que los estudiantes no construyan competencias de lectura para enfrentar textos de mayor complejidad y experimenten dificultades para acceder a corpus literarios diferentes.

3. Pistas sobre la formación de la autoimagen lectora

Desde otra perspectiva, el análisis de contenido de los relatos de vida nos ofrece pistas sobre las actividades de lectura que más parecen influir en la construcción de la imagen lectora y en algunas de las prácticas que adoptan realmente los lectores actuales.

Sin duda, nos hablan del componente generacional que tienen los libros presentes en un determinado momento histórico. Durante la escritura o en el comentario posterior de los relatos, el eco entusiasmado de los recuerdos compartidos fue constante. Pero además, y contra lo que podría pensarse, las manifestaciones de los estudiantes de que han heredado libros familiares, o de que los guardan para sus futuros hijos, nos permiten ver que se establece un enlace intergeneracional. Del mismo modo, la escuela también incide en el anclaje de los libros en la memoria colectiva, aportando títulos explícitamente conocidos y compartidos a través de esta institución, y con la sorpresa positiva de los estudiantes al reencontrarlos aún en sus escuelas de prácticas (algo que tal vez re-

vela también su escaso conocimiento del funcionamiento del sistema literario).

Un aspecto muy destacable es que los buenos recuerdos lectores van fuertemente unidos a experiencias de socialización positivas y placenteras: el primer libro regalado por el hermano mayor; la escena de lectura familiar tendidos en la cama, leyendo una página cada uno; la compra dominical de libros en el quiosco; la satisfacción de los padres ante la lectura de sus hijos; el propio orgullo ante la lectura autónoma del primer libro o por el tiempo récord en que se leyó otro, porque lleva a sentirse mayor o capaz, etc. Al retroceder hasta la primera infancia para relatarse como lectores, emerge la oralidad: las grabaciones de cuentos en audio que se escucharon, las narraciones de los padres o las películas que se vieron. La constatación del valor de las rutinas, de la autoestima, del efecto de compartir y de los formatos de transmisión son aspectos a tener muy en cuenta para el fomento de este tipo de situaciones en el hogar o en la escuela.

Todo ello enlaza con la descripción de los lugares y momentos asociados a las prácticas de lectura. El momento de ir a la cama se ha consolidado como práctica social, tal como dicen las encuestas de hábitos sociales y tal como corroboran los estudiantes aquí. Pero también algunos han ido a buscar libros a la biblioteca pública, primero con la madre, después solos. Y la biblioteca enlaza con la escuela: con actividades de lectura silenciosa semanal, recomendación de los compañeros o profesores que proponen nuevos títulos. Por el contrario, no parece haber llegado aún a esta generación, ya que el fenómeno es muy acelerado, la importancia de las redes sociales, los blogs y las recomendaciones en la Red como factor apreciable en su formación lectora.

Resulta muy interesante observar que se alude repetidamente a la actividad infantil de leer y releer muchas veces cuando los libros han gustado, el mirar una y otra vez las ilustraciones, el gusto por los muchos detalles para poder observar nuevamente, la dedicación persistente a leer series de personajes o colecciones determinadas. Toda esta lenta interiorización de los mundos de ficción a los que volver, esos que precisamente son los que se recuerdan, forma parte del placer estético de los libros infantiles. Es una constatación curiosa en unos jóvenes que valoran la intriga, el consumo y la rapidez en sus lecturas actuales.

Los motivos más frecuentes que citan para justificar la predilección por determinados libros en la infancia son: la personalidad concreta del protagonista; el humor y diversión proporcionados; la identificación que han propiciado (con los personajes, las situaciones o incluso el escenario local reconocido); la capacidad de proporcionar evasión o material para los propios juegos o los propios sueños, y también el poder vivir aventuras sin peligro, engancharse a la intriga o recibir un mensaje moral. Todos estos motivos, sin embargo, se formulan asociados a dos placeres inversos: la facilidad de lectura y el hecho de sentirse mayores por el reto vencido.

Un aspecto muy destacable del placer evocado al recordar los libros es la interacción, ahora no con otras personas, sino con el libro mismo. Gusta la elección al azar del libro, la actividad familiar o escolar de tener que decidirse por uno entre dos, la posibilidad de elegir el final, el poder pintarlo, el juego de predecir la continuación, la posibilidad de generar juegos posteriores, etc. Todos estos recuerdos revelan la forma en la que los niños hacen cosas con los libros: los incorporan a su vida, los utilizan

para hacerla más rica en estímulos, más divertida, creativa e imaginativa. Un entorno de acciones que, sin duda, forma parte de su construcción positiva como lectores.

En todo lo dicho resulta evidente que los placeres evocados por los estudiantes, más que en la calidad de los libros, se hallan en el lector, en aquello que el lector hace con los libros en un entorno socializador. De hecho, los títulos que citan no pueden considerarse destacables desde el punto de vista de la crítica. Ello confirma la idea de que la inserción del libro en una situación de socialización positiva (la vivencia familiar, el pertenecer al grupo de iguales que lo han leído, el afán coleccionista, etc.) parece más decisiva que la calidad artística para crear determinadas actitudes, necesarias para la adopción de una autoimagen lectora. Ello no significa, claro está, que no sean los mejores libros los que aseguran placeres más sofisticados. Como en todos los placeres de la vida, el gusto se educa por comparación entre lo probado. Pero para que se esté dispuesto a ese itinerario de complejidad, la información sobre las actitudes y formas de acceso que revelan estos estudiantes deben tenerse muy en cuenta en cualquier diseño de intervención.

4. En conclusión

Atendiendo en primer lugar a las pistas recién esbozadas, creemos que el uso del «relato de vida» en el campo de la lectura puede ser especialmente atractivo, no sólo porque nos ayuda a establecer unos determinados perfiles lectores a nivel diacrónico, sino también por el potencial que presenta para indagar en las instancias que colaboran más decididamente en la formación del lector durante la infancia y la juventud (tales como, por ejemplo, las experiencias de socialización en torno al libro). A su

vez, la mirada retrospectiva que favorece la autobiografía lectora puede ser, por sí misma, un gesto fundador de la identidad literaria del sujeto (Rouxel, 2004), cuestión que abre enormes posibilidades para su uso en contextos formativos como la educación secundaria o la formación inicial docente.

Por otra parte, una segunda línea de reflexión se sitúa en la convergencia de los resultados de diversas investigaciones que han explorado el perfil lector del mismo universo social aquí estudiado, y que confirma la idea de la precariedad de los bagajes lectores del futuro profesorado, cuyas prácticas de lectura literaria parecen encasillarse en un corpus muy limitado, que ofrece escaso margen para hacer avanzar la competencia literaria de los estudiantes.

En consonancia con el extendido discurso alarmista sobre las prácticas lectoras actuales, podría tomarse este nuevo escenario como una fatalidad. No obstante, ello no nos permitiría avanzar en el intento de formar buenos mediadores de lectura, ni en el objetivo de hacer de la formación inicial un espacio de construcción del sujeto didáctico a partir de las experiencias, las creencias y los saberes particulares de cada estudiante.

Por el contrario, creemos que debiera considerarse este saber acerca de los bagajes de lectura de los futuros maestros como un desafío. Esto implica, en primer lugar, dejar de presuponer una formación literaria de base que, como hemos visto, no parecen traer consigo nuestros estudiantes. En segundo término, implica rearticular nuestras prácticas como formadores de maestros, para incluir espacios de (re)apropiación del discurso literario y, sobre todo, de recuperación del placer lector personal de quienes serán los futuros mediadores de

lectura en contexto escolar. Si no lo hacemos, es muy probable que nuestro discurso en el aula universitaria devenga disfuncional, en la medida en que no genere espacios de encuentro con las posibilidades de aprendizaje de nuestros alumnos.

De este modo, privilegiar el encuentro íntimo y personal del futuro profesor con las obras literarias constituiría una de las líneas de actuación más relevantes a seguir en su proceso formativo (Butlen *et al.*, 2008), a lo que podríamos agregar la importancia de generar espacios de socialización y discusión a partir de esos encuentros. Experiencias ya avanzadas en esta línea, como la reportada por Deleuze

(2009), han mostrado interesantes niveles de logro en cuanto a la reapropiación del discurso literario y del placer lector por parte de los estudiantes, mostrando también el potencial del contacto extensivo con la literatura infantil contemporánea en ese propósito. Orientar de ese modo este nuevo saber sobre las prácticas lectoras de los estudiantes de Magisterio nos permite, en definitiva, fijar la atención en la formación del mediador a partir de sus propias experiencias, apostando así por un camino que ha sido señalado (Chambers, 1997) como especialmente prometedor para la promoción de la lectura.

Referencias bibliográficas

- BUTLEN, M., *et al.* (2008). «De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire». *Repères*, núm. 37, pp. 197-226.
- CHAMBERS, A. (1997). «Reflexiones para educadores. Cómo formar lectores». *Hojas de lectura*, núm. 45, pp. 2-9.
- CHARTIER, A.M. (2004). «La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores». En: LAHIRE, B. (comp.). *Sociología de la lectura* (pp. 109-137). Barcelona: Gedisa.
- CREMIN, T., *et al.* (2008). «Exploring teachers knowledge of children's literature». *Cambridge Journal of Education* vol. 38(4), pp. 449-464.
- DELEUZE, G. (2009). «Futurs instituteurs et faibles lecteurs: réalité et/ou fatalité?». *Enjeux*, núm. 74, pp. 93-100.
- DÍAZ ARMAS, J. (2008). «Lectura literaria y formación inicial: Creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector». En: MENDOZA, A. (coord.). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177- 190). Barcelona: Horsori.
- DUSZYNSKI, M. (2006). «L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale». *Carrefours de l'éducation*, núm. 21, pp. 17-29.
- GRANADO, C.; PUIG, M.; ROMERO, C. (s/f). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora* [en línea]. Sevilla: Consejería de Cultura de Andalucía. <bjy.ly/consejeriadecultura>. [Consulta: febrero 2013]
- LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S.; CERRILLO, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: SM.
- MANRESA, M. (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents: Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- MUNITA, F. (en prensa). «Trayectorias de lectura del profesorado en formación». *Cultura y Educación*.
- ROUXEL, A. (2004). «Autobiographie de lecteur et identité littéraire». En : ROUXEL, A. ; LANGLADE, G. (dirs.). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 137-152). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- SILVA DÍAZ, M.C. (2001a). «La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (primera parte)». *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, núm. 5 [en línea]. <www.cuatrogatos.org>. [Consulta: enero 2013]
- (2001b). «La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (segunda parte)». *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, núm. 6 [en línea]. <www.cuatrogatos.org>. [Consulta: enero 2013]
- VÉLEZ, G.; RAPETTI, M. (2008). «Algo para leer. Las elecciones de los ingresantes universitarios». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 45(3) [en línea]. <www.rieoei.org/2399.htm>. [Consulta: febrero 2013]

